

# A AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS LE POR ALUNOS MARROQUINOS: DIFICULDADES INTERLINGUÍSTICAS

Jorge Pinto

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

[jalpinto@clul.ul.pt](mailto:jalpinto@clul.ul.pt)

**RESUMO:** O objectivo deste artigo é apresentar um estudo sobre a aquisição do Português LE por alunos do ensino superior marroquino, analisando dados e reflectindo sobre as dificuldades interlinguísticas que estes apresentam. São alunos que, na sua maioria, plurilingues, dominam outras línguas para além da materna e para quem o português surge numa fase avançada da sua formação académica e como quarta língua. Neste sentido, elaborou-se um *corpus* de trabalho a partir da análise de conteúdo de amostras escritas da produção linguística de alunos da Licenciatura em Estudos Portugueses, da Faculdade de Letras de Rabat, que permitiu destacar as dificuldades mais recorrentes.

**ABSTRACT:** The main goal of this paper is to present a study about the acquisition of Portuguese as a Foreign Language by Moroccan students attending higher education by analyzing data and reflecting on the interlingual difficulties they present. Most of these students are already multilingual since they master other languages besides their mother tongue. Portuguese, thus, comes at a late stage of their schooling and as a fourth foreign language for them. Therefore, we have set up a corpus from the analysis of samples of written language production of students majoring in Portuguese Studies at the Faculty of Arts of Rabat, which has made it possible to highlight some of their most common and recurring obstacles.

## Introdução

Um dos objectivos da área de estudo da aquisição de uma língua estrangeira é analisar como se processa a aprendizagem de determinada língua para além da materna. Para, posteriormente, criar estratégias de ensino que incrementem não só o processo como o produto final da aprendizagem.

A apresentação deste texto enquadra-se nesse objectivo, uma vez que visa apresentar um estudo sobre a aquisição do Português língua estrangeira (PLE) por alunos marroquinos, a frequentar o ensino superior em Rabat, falantes nativos do árabe dialectal marroquino (*darija*) ou do amazigh, bem como de outras línguas como o árabe standard, o francês, o espanhol e o inglês. Estes alunos, na sua maioria, plurilingues, têm o primeiro contacto formal com o português numa fase avançada da sua formação, sendo, normalmente, a quarta ou quinta língua que adquirem.

Partindo da análise de conteúdo de um corpus escrito, constituído por vinte e duas produções linguísticas de alunos do 1.º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, da Faculdade de

Letras e de Ciências Humanas de Rabat, pretende-se reflectir sobre as influências que as outras línguas já adquiridas exercem na aprendizagem do PLE, analisando alguns dos desvios notados na sua produção, aos níveis morfosintáctico e lexical, próprios da construção da interlíngua destes alunos. Apenas nos deteremos nas possíveis influências das línguas que se encontram completamente descritas e possuem uma gramática explícita, excluindo o árabe dialectal e o amazigh.

### **Das línguas previamente adquiridas à língua-alvo**

O conceito de interlíngua surgiu com o linguista americano Selinker (1972), ao reconhecer que o aluno de uma L2 ou de uma LE constrói um sistema linguístico único, composto de regras da LM, da língua-alvo e de regras que não pertencem nem a uma nem a outra. Apesar de Selinker (op. cit.) ter apresentado o termo de modo relativamente negativo, referindo as desvantagens que advêm das suas características sistemáticas como a transferência negativa e a supergeneralização, além da fossilização, acredita-se, tal como Corder (1981), Gaonac'h (1987), Ellis (1985), que a interlíngua é uma possibilidade para se descortinar o processo de aprendizagem de uma L2 ou de uma LE por cada indivíduo, sobretudo, numa situação de comunicação exolingue. Trata-se de um sistema de transição criado pelo aluno, durante o seu processo de assimilação de uma língua não-materna. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início da aprendizagem, marcada por características das línguas previamente adquiridas e da língua-alvo, até o aluno ter alcançado a proficiência nesta última, ou seja, o seu potencial máximo de aprendizagem da língua. Larsen-Freeman e Long (1991: 60) referem-se à interlíngua como “(...) a continuum between the L1 and the L2 along which all learners traverse. At any point along the continuum, the learner's language is systematic, i.e., rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience”.

A interlíngua de um aluno é também marcada por características autónomas que tendem a ser comuns a todos ou à maior parte dos sistemas de interlíngua. Tais características distintivas reflectem a compreensão do sistema da L2 ou da LE pelo aluno num determinado momento específico. Embora sistemático, é também de natureza transitória.

Este conceito envolve as seguintes premissas sobre a aquisição de uma língua não-materna (Selinker op. cit.):

- O aluno constrói um sistema de regras linguísticas abstractas que estão na base da compreensão e da produção na L2 ou na LE; este sistema de regras é visto como uma «gramática mental».

- A gramática do aluno é permeável, ou seja, a gramática deste é influenciável através do input, por exemplo.
- A gramática do aluno é transitória, isto é, este modifica a sua gramática de um momento para o outro acrescentando novas regras, apagando outras, reestruturando todo o sistema linguístico; o aluno constrói, de modo contínuo, uma série de «gramáticas mentais» ou interlínguas, à medida que vai desenvolvendo o seu conhecimento da L2 ou da LE.
- O aluno utiliza várias estratégias de aprendizagem para desenvolver as suas interlínguas; os distintos erros que os alunos produzem reflectem diferentes estratégias de aprendizagem.
- A gramática do aluno é provável que fossilize; Selinker sugere que apenas cinco por cento dos alunos desenvolvem a mesma gramática mental como falantes nativos; a maioria pára algures antes de isso se verificar. A fossilização não acontece na aquisição da L1, é um factor único da aquisição da L2 ou da LE.

Este conceito de interlíngua, apresentado por Selinker, permite-nos, pois, ter uma ideia geral de como ocorre a aquisição de uma L2 ou de uma LE.

Mais tarde, Gaonac'h (op. cit.) define interlíngua como o resultado de uma actividade mental que deve responder a uma dupla injunção: a) os limites das capacidades de processamento, que implicam uma redução da carga mental, de modo que apenas alguns aspectos da língua são considerados num determinado momento da aquisição e b) a necessidade de expressão e de comunicação, que leva a utilizar ao máximo os aspectos apreendidos e a reconstruir-lhes o estatuto linguístico. Os alunos de uma L2 ou de uma LE ao tomarem consciência do que distingue a sua produção na língua-alvo da dos seus interlocutores mais competentes, nativos ou não, podem utilizar esse conhecimento para reformular estruturas difíceis, complexas, na língua-alvo, ou pedirem ajuda quando não são capazes de o fazer sozinhos. Adquirir consciência da sua interlíngua e das suas particularidades, pode ajudar alunos e professores no processo ensino/aprendizagem de uma língua não-materna.

Embora os alunos de L2 ou de LE desenvolvam a sua interlíngua baseada na L2 ou na LE, eles também fazem inevitavelmente uso da L1 e das outras previamente adquiridas. Eles transferem regras e modelos destas línguas.

Kellerman (1984) refere que a transferência é uma estratégia disponível para compensar algum vazio no conhecimento da L2 ou da LE. Krashen (1981) também defende que a L1 ou as outras línguas adquiridas anteriormente podem substituir a língua-alvo como um enunciado

iniciador, quando o aluno tem de produzir algo nesta língua, mas que não adquiriu conhecimento suficiente para o realizar.

Neste sentido, as outras línguas já adquiridas permitem a assimilação progressiva, por sucessivas hipóteses, do sistema da língua-alvo. Logo, não se pode descurar a aquisição que já foi feita pelo aluno e deve-se aproveitá-la de certo modo para a aprendizagem da língua-alvo. As línguas previamente adquiridas, como sistemas preexistentes no aluno, podem tornar-se operantes de várias formas: podem ser suscitadas pelo professor (a nível do programa, do método ou das estratégias de ensino) ou activadas pelos alunos (determinado pela sua estratégia individual de aprendizagem) (Frias 1992).

Esta abordagem, primeiro, intuitiva e, depois, explícita, permitirá gradualmente reflexões sobre a língua-alvo (os seus códigos, registos e variedades) e facilitará a própria prática da língua, relacionada com situações comunicativas próximas da realidade (Pinto, 2004).

De acordo com Larsen-Freeman e Long (op. cit.), quando ocorre a transferência, esta dá-se, geralmente, em harmonia com os processos de desenvolvimento, alterando, sobretudo, os encontros dos alunos com as sequências da interlíngua em vez de as modificar profundamente.

### **O contexto linguístico marroquino**

Actualmente, o panorama linguístico marroquino caracteriza-se pela presença da língua oficial, o árabe standard, das restantes línguas nacionais, o árabe dialectal (*darija*) e as três variedades do amazigh (*rifain*, *tamazight* e *tachelhit*), e das línguas estrangeiras (LEs), o francês, o espanhol e o inglês, sendo a primeira a que tem maior expressão (Boukous 2008). A nível do ensino superior, há ainda a oferta de cursos de outras LEs, mas com menos falantes; o caso do alemão, do italiano, do português, do turco... O árabe standard é a língua da comunicação social, da Administração, da escolarização e das manifestações escritas. O árabe dialectal e o amazigh são as línguas do quotidiano, da família, dos afectos. Existindo aqui uma situação de diglossia (Chekayri 2006; Maataoui 2003). As diferenças entre as duas formas do árabe são consideráveis, no que diz respeito ao léxico, à gramática e à fonologia (Marley 2005). O francês, como consequência do Protectorado (1912-1956), continua a ter um estatuto privilegiado no país, de tal forma que a Administração marroquina é em muitos aspectos bilingue, o seu ensino é de carácter obrigatório no sistema educativo marroquino e o ensino superior faz-se maioritariamente nesta língua. A própria elite marroquina é marcadamente *afrancesada*, sendo que algumas famílias usam o francês como língua de comunicação (Maataoui op. cit.). O espanhol, também consequência do Protectorado de

Espanha nas regiões do Norte (Nador, Tétouan, Tanger) e do Sul (Sidi Ifni, Tarfaya, Saquiet El Hamra, Oued Eddahab), teve um momento de grande expansão que regrediu não só após a Independência e a posterior recuperação das regiões do Sul, como também pelo facto de Marrocos ter aderido à comunidade francófona internacional e ter procedido à arabização do ensino primário e secundário. Por conseguinte, o espanhol assume agora o estatuto de pura língua estrangeira a par do inglês.

Mediante este panorama de diferentes línguas em contacto, verificam-se situações linguísticas distintas (monolinguismo, bilinguismo, trilinguismo, plurilinguismo), consequência da interação dos marroquinos com essas diferentes línguas. Tendo por base as quatro línguas mais representativas no país, pode-se observar a seguinte realidade complexa (Boukous 1979; Majdi 2009):

- Monolinguismo: árabe dialectal ou amazigh.
- Bilinguismo: árabe dialectal e amazigh, árabe dialectal e árabe standard, árabe dialectal e francês, amazigh e árabe standard, amazigh e francês.
- Trilinguismo: árabe dialectal, amazigh e francês, árabe dialectal, árabe standard e francês, amazigh, árabe standard e francês.
- Plurilinguismo: árabe dialectal, amazigh, árabe standard e francês.

A língua mais falada, aquela que assegura a intercompreensão em todo o país, é o árabe dialectal, *darija*, compreendido por todos, excepto em algumas regiões berberes, cujas populações continuam unilingues (Bourdereau 2006), falando apenas amazigh. Segundo as últimas estatísticas oficiais<sup>1</sup>, o árabe dialectal é falado por 89,8% da população com mais de cinco anos e as três variedades do amazigh por 28,9%. No entanto, estas línguas não têm existência oficial nem uma gramática explícita, a sua transmissão de geração em geração tem sido feita essencialmente pela via oral. (Majdi op. cit.).

A Tabela 1 demonstra que a diferença entre o uso das línguas maternas (orais) e das línguas escritas, duas delas de prestígio, é bastante diferente.

Constata-se, pois, que as línguas maternas são as mais utilizadas enquanto meio de comunicação oral e que o árabe standard e o francês, que são as da comunicação escrita, são menos utilizadas. “Sur le plan sociolinguistique, ce constat donne lieu au paradoxe, suivant: le degree de prestige des langues est inversement proportionnel à leur degree d’usage” (Boukous 2008). Este paradoxo é de alguma forma explicado pela própria situação de diglossia que existe na maior parte do país.

---

<sup>1</sup> Recensement général de la Population et de l’Habitat 2004. Haut-Commissariat au Plan. Royaume du Maroc.

**Tabela 1: Percentagem de línguas faladas e escritas (população ≥ 10 anos)**

Línguas lidas e escritas	1994	2004
Nenhuma	52,7	43,0
Árabe Standard	14,7	17,3
Árabe Standard + Francês	23,8	30,3
Árabe Standard + Francês + outra língua	5,6	9,1
Árabe Standard + outra língua	0,1	0,1
Outros casos	3,1	0,2

Fonte: Boukous 2008: 18

## **Dificuldades detectadas no plano morfossintático**

### **Concordância nominal**

No árabe standard, a determinação é expressa unicamente por uma forma invariável que é o artigo *al-*. No entanto, o nome pode ainda ser determinado por um genitivo posterior, que se une ao primeiro nome sem preposição. Este procedimento sintático é designado de *al-idafa*. Praticamente, “la détermination ne peut se définir que par opposition à l’indétermination” (Blachère & Gaudefroy-Demombynes 1996: 318). A indeterminação é marcada pelo morfema /-n/, que se acrescenta ao nome como elemento final, excepto no caso dos nomes *díptotos* (nomes próprios de mulher, alguns nomes próprios de homem e topónimos) (Corriente 2006). Nas produções escritas dos alunos marroquinos, a utilização dos artigos definidos e indefinidos apresenta problemas, quer ao nível da concordância nominal em género e número, quer mesmo do desconhecimento da sua necessidade de utilização.

As dificuldades na concordância de género e número são, em geral, comuns a todos os alunos marroquinos de iniciação, mas que com o tempo e a prática se resolvem:

1. “... eles encontraram **uma** caixote...”

“Eu prefiro **um** sardinhas assadas.”

“Tenho **um** amiga...”

O uso do artigo, em muitos casos, é influenciado pela língua árabe e ainda por outros factores da interlíngua que se associam e determinam, ou não, a colocação do artigo, originando situações em que este devia ser usado e não é:

2. “Marrocos é país muito cultural”

“Os imigrantes têm sonho de passar para a Europa.”

“Em resposta ao anúncio de Jornal de Letras ...”

ou outros casos em que o uso é desnecessário ou incorrecto:

3. “Este **o** casal recusou pagar...”

“Gosto de comer *beghrir* com **o** mel.

“... e a polícia disse que eles não tinham **a** razão.”

Na língua árabe, a posseção pronominal expressa-se com recurso a uma série de pronomes sufixados ou sufixos pessoais que se anexam à raiz nominal. Esse sufixo possessivo é incompatível com o artigo definido (García-Miguel 2001), facto que produz interferências quando se passa ao seu uso com o determinante possessivo no português europeu:

4. “Que pena para nosso casal...”

“E minha formação académica ...”

“... costumava sair com meus amigos...”

A gramática do árabe, tal como a do português, possui dois géneros – masculino e feminino – e três números – singular, dual e plural – pelo que, à partida, não constituem grandes dificuldades de aquisição. Contudo, detectaram-se, nas produções escritas, algumas problemas de concordância em género, cujas razões são variadas:

- interferência do árabe:

5. “Foi **um** (uma) lição...”

“... mas **alguns** (algumas) pessoas...”

“... é muito perto do **meu** (a minha) casa.”

- dificuldades em seleccionar o género quando a palavra em português não tem especificada a marca morfológica do masculino ou do feminino:

6. “... mas eu escolhi **uma** (um) arroz doce...”

“Quero comer **na** (o) restaurante marroquino...”

“**O** (A) reciclagem e a separação são **dois** (duas) pontes essenciais...”

- desvios de troca do género derivados do desconhecimento ou da falta de atenção:

7. “... preferia ir ao cinema com **meu** (a minha) família...”

“... e ver **sua** (o seu) movimento...”

“Queria que **minhas** (os meus) planos...”

A questão da concordância nominal em género e número na aquisição de PLE, por alunos falantes de árabe, no contexto marroquino, não parece ser problemática. A maior dificuldade, como se demonstrou, está relacionada com o género, cujas regras de concordância demoram mais tempo a serem adquiridas.

## Uso dos pronomes

### Os pronomes pessoais

Na língua árabe, há duas formas do pronome pessoal, uma autónoma e outra sufixada (Corriente op. cit.; Blachère & Gaudefroy-Demombynes op. cit.). Os pronomes pessoais autónomos actuam como sujeito de uma oração nominal, sujeito enfático de uma oração verbal ou reforço enfático de qualquer outro pronome pessoal. Cada pronome possui o género masculino e o feminino, salvo na primeira pessoa (eu e nós). Tal como acontece em português, o pronome não é obrigatório, quando tem a função de sujeito gramatical, utilizando-se só em casos de ambiguidade. Já o sufixo pessoal une-se a nomes (indicando posse), a verbos (assinalando o objecto directo) e a preposições (como complemento da preposição) (García-Miguel op. cit.).

Tendo em conta as diferenças que existem entre o árabe e o português, os alunos defrontam-se com algumas dificuldades no uso correcto do pronome pessoal, frequentemente marcado também pela falta de aquisição das regras que os regem.

Em alguns casos, observa-se a omissão do pronome em construções em que são necessários:

8. “Querem cobrar (-nos) a conta de 73 dólares, mas é um preço muito caro.”

“Então, eu aconselho (-o) a ter o mapa de Marrocos...”

“*Posso* (Pode) dar (-nos) a ementa, por favor?”

Noutras situações, o pronome é utilizado em enunciados que não os admitem:

9. “Os *irritados* (feridos) foram levados *eles* também *ao* (para o) hospital.”

“... quando um autocarro com 30 pessoas chocou-*se* com um carro...”

“... porque os marroquinos já falam-*se* vários idiomas.”

Verifica-se também desvios ao nível da colocação dos clíticos, havendo uma tendência para a próclise:

10. “... mas vou *te* ajudar em todas as coisas.”

“quero *te* dizer que eu *sou* (estou) muito alegre, porque vens para aqui.”

“... mas o problema do desemprego *se* deve também à automatização...”

Foram observados ainda equívocos na identificação da pessoa (11a) ou da função (11b) adequadas:

11. a. “... tu podes divertir-*se* e viajar...”

b. “Espero que *te* estejas bem.”



- b. “Quero passear-*lhe* na (pela) minha cidade.”

### Os pronomes relativos

Na língua árabe, os pronomes relativos apenas se utilizam se o antecedente a que se referem tiver artigo. Quando o antecedente é indeterminado (ou determinado genericamente), a transformação relativa verifica-se na mesma, mas sem usar o pronome (Corriente op. cit.); a oração relativa é simplesmente justaposta à principal (Blachère & Gaudefroy-Demombynes op. cit.).

Esta especificidade da gramática árabe produz interferências no uso dos pronomes relativos em português, dado que os alunos, em alguns casos, os omitem:

12. “Tenho um amigo vive em Portugal.”

“Ahmed e Yassine são dois alunos marroquinos moram em Lisboa...”

“... com um grande tradutor e muito conhecido chama-se João Coelho...”

### Uso das preposições

As preposições na língua árabe, tal como na portuguesa, têm várias funções. Contudo, estas são distintas nas duas línguas e não cobrem os mesmos campos semânticos.

Observa-se, neste domínio, uma grande influência do árabe, que origina decalques exactos dos diferentes usos que as preposições têm nessa língua:

13. “... depois de visitar **da** (a) cidade...” (prep. árabe: *lam*)

“... eu *passo* (passei) as férias **em** (a) estudar...” (prep. árabe: *fī*)

“... o que obriga as pessoas **de** (a) não comer...” (prep. árabe: *‘alà*)

É também evidente o resultado da pouca competência linguística, ainda em evolução, característica própria da interlíngua dos alunos:

14. “... é desejo-lhe boas-vindas **no** (a) Marrocos.”

“...dar materiais necessários **pelos** (para os) seus trabalhos *artesanados* (artesanais)...”

“... os motoristas devem ter mais atenção **por** (para) evitar acidentes.”

A influência da língua espanhola é igualmente registada, principalmente em verbos regidos de preposição e que em português não a têm ou a preposição é distinta:

15. “... não tinha tempo para atender **a** todos.”

“... amanhã, vamos **a** ter muito frio, a temperatura vai **a** baixar...”

“... um comité será responsável **de** (por) fazer progredir...”

Por fim, e ao contrário dos exemplos anteriores, são detectados alguns casos de falta da preposição, em construções em que é necessária:

16. “... uma aluna reparou (em) umas folhas...”

“Eles moram (em) Itália.”

“... venho (por) este meio...”

## **O verbo**

O árabe possui um sistema verbal simples, mas que não deixa de apresentar dificuldades, uma vez que, de tão conciso que é, uma mesma forma possui várias funções e expressa tempos diferentes, sendo, na maior parte das vezes, os contextos sintácticos e semânticos que determinam o verdadeiro tempo cronológico a que se refere o verbo, independentemente do tempo gramatical em que este está conjugado (Benyaya 2007).

O verbo na língua árabe não expressa directamente significados de tempo, estes deduzem-se a partir do aspecto, perfectivo ou imperfectivo. O primeiro usa-se para acções passadas e terminadas e o segundo para acções presentes ou passadas, mas não concluídas. Contudo, o aspecto perfectivo usa-se ainda para expressar acções não passadas como, por exemplo, nas expressões desiderativas (Corriente op. cit.).

No aspecto imperfectivo existem três modos em torno dos quais se articulam os tempos verbais em árabe: o indicativo (modo não marcado que se utiliza quando não há razões para usar nenhum dos outros dois), o conjuntivo (é requerido em frases subordinadas quando precedido de marcas como “*an*”, entre outras, ou em frases não subordinadas quando precedido da partícula de negação “*lan*”, que lhe confere também valor de futuro) e o apocopado (carece de conteúdo semântico-sintáctico uniforme, mas é o que se usa após certas negações e em estruturas condicionais) (Corriente op. cit.; García-Miguel op. cit.).

Nas línguas românicas, o verbo possui diversos tempos que caracterizam o momento da acção, ao passo que no sistema verbal árabe há apenas três tempos gramaticais: passado, presente e imperativo. Para expressar o futuro, o árabe utiliza as formas do presente, precedendo-as da partícula “*sa*” ou “*sawfa*” (García-Miguel op. cit.). No entanto, as situações temporais dos dois primeiros tempos são constantemente modificadas pelo contexto linguístico: advérbios ou expressões adverbiais de tempo, auxiliares ou outros verbos, partículas, etc. Assim, uma mesma forma pode expressar passado ou futuro (Doggui 1989).

Estas diferenças temporais entre a língua árabe e a portuguesa contribuem para uma maior dificuldade na aquisição do sistema verbal português. Para alunos cuja língua de referência possui apenas uma única forma para se referir a acções passadas torna-se difícil compreender

a diferença que existe, em português, entre o pretérito perfeito e o imperfeito, originando opções erradas no momento de seleccionar o pretérito adequado (17a). Existe sobretudo uma tendência para utilizar o presente como forma de solucionar esta difícil escolha (17b e 17c).

17. a. “Quando os *estudentes* (estudantes) **abriam** (abriram) a caixa, encontraram outra caixa...”

b. “Na semana passada **almoço** (almocei) com a minha amiga Fátima.”

c. “O objecto **deve** (devia) estar lá há uma semana.”

O conjuntivo, apesar de não ser desconhecido dos alunos, pois já o estudaram pelo menos em francês, é problemático, dado que a falta de referência em árabe conduz a dificuldades no seu emprego, sobretudo quando os alunos têm de escolher entre este modo e o indicativo. Normalmente, a opção recai neste último.

18. “Ainda que o primeiro artigo **é** (seja) mais completo...”

“Não penso que o exame **é** (seja) difícil.”

“Oxalá vai ser (esteja) bom tempo!”

Na amostra recolhida, verifica-se ainda que os alunos marroquinos confundem, frequentemente, as 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas gramaticais, ocorrências que se encontram sobretudo em níveis de iniciação. No entanto, neste caso particular, os erros não se prendem directamente com a influência da língua árabe, mas consistem apenas em erros característicos da interlíngua.

19. “E **tem** (tenho) experiência profissional ...”

“... ela **estive** (esteve) errada.”

“Um aluno **fiz** (fez) um esforço...”

Em árabe, para além da oração verbal, existe uma estrutura que consiste na justaposição de um substantivo determinado (com função de sujeito) a um adjetivo ou outro substantivo indeterminado (com função de predicado), sem haver necessidade de um núcleo verbal, formando deste modo a “oração nominal” (Corriente op. cit.), o equivalente da oração copulativa nominal em português.

Neste sentido, os alunos não têm na língua árabe uma referência para o uso do verbo *ser* e *estar*, recorrendo à informação que têm disponível no francês. Aqui, coloca-se outro problema: em francês, estes dois verbos são representados por um único, o “*être*”. Por conseguinte, os alunos apresentam dificuldades na selecção do verbo correcto, não só por não existir esta construção no árabe, mas também por serem influenciados pelo francês.

20. “Hoje **é** (está) bom tempo.”

“... por isso **estão** (são) obrigados a pagar 18%...”

“... não resolvemos o assunto, sem que os cidadãos *sejam* (estejam) conscientes...”

### Dificuldades detectadas no plano léxico-semântico

Tal como no plano morfossintático, os alunos também demonstram ter dificuldades na aquisição e no uso do léxico português. Com base na amostra, verifica-se que os erros interlinguísticos encontrados são de duas ordens: idiossincrásicos, induzidos essencialmente pelas línguas estrangeiras que os alunos previamente adquiriram (o francês e o espanhol), as quais pela proximidade com o português produzem interferências frequentes; intralinguais, criação e uso de palavras inexistentes em português, troca de classes das palavras, uso inadequado do léxico.

Os erros idiossincrásicos advêm principalmente da influência do espanhol. O facto de os alunos possuírem boas competências linguísticas nesta língua e de o português ser uma língua próxima, a transferência de léxico é constante.

21. “... são doenças digestivas causadas pelo *régimen* de alimentação...”

“... produtos naturais como as frutas e as *legumbres*...”

“Proteger o *medio* ambiente da poluição é responsabilidade de todos.”

O mesmo acontece com o francês, mas em menor número:

22. “Cláudia leu no *journal*...”

“... uma garrafa de vidro que estava entre duas *branches* de uma árvore...”

“... da *artiste* maroquina...”

A língua árabe, contrariamente ao que sucede no plano morfossintático, não tem nenhuma interferência expressiva no nível léxico-semântico, tendo-se identificado apenas uma ocorrência:

23. “... alguns estudantes encontraram um pequeno *macão* (“*makān*”: lugar) dentro da sua sala...”

No decurso do processo de aprendizagem do português, tal como acontece com qualquer outra língua-alvo, os alunos desenvolvem estratégias que lhes possibilitam progredir na sua competência comunicativa. Deste modo, no que toca à aquisição do léxico, e recorrendo à morfologia derivativa, os alunos vão (re)inventando palavras, inexistentes em português, para alcançarem as suas finalidades comunicativas.

Ao nível das dificuldades intralinguais, a criação de formas improvisadas (24) e a alteração morfológica de palavras (25) são uma constante, originadas pela incapacidade inicial para adquirir adequadamente todo o vocabulário necessário.

24. “... devemos ter uma **refreusão** (refeição)...”

“... têm medo de perder a sua **etindide** (identidade)...”

“... era uma bola **enchável** (insuflável)...”

25. “... a hipertensão, doenças cardíacas, o **diabetismo** (a diabetes)...”

“... há uma relação de **complementação** (complementaridade)...”

“... dar materiais necessários pelos (para os) seus trabalhos **artesanados** (artesanais)...”

Constatou-se ainda a dificuldade de alguns alunos identificarem e utilizarem a classe gramatical adequada, isto, são capazes de seleccionar o campo semântico, mas empregam a classe errada.

26. “Então é preciso **protector** (proteger) nossa saúde ...”

“... e gosto de **estudante** (estudar) língua portuguesa ...”

“A Leonor **proposta** (propõe) que no fim do mês...”

Verifica-se também dificuldades na selecção da palavra correcta, dentro de um mesmo campo semântico, de forma a adequar-se ao contexto.

27. “... comer excessivamente produtos **sacarinos** (doces)...”

“... o casal não **querem** (queria) pagar a **ementa** (conta)...”

“... ele mesmo **fica** (ficou) **assaltado** (sobressaltado) **pelo** (com o) fogo.”

## Conclusão

O contexto linguístico marroquino é muito diversificado, pois existem várias línguas em contacto, quer autóctones, quer estrangeiras. A maioria dos alunos, quando entra em contacto com a língua portuguesa, essencialmente em meio formal, já o faz numa fase avançada da sua formação académica, tendo já competências comunicativas em pelo menos três línguas, o que de algum modo se reflectirá na aquisição daquela.

Com base na análise de produções escritas de um grupo de alunos universitários marroquinos, foi possível enumerar uma série de dificuldades verificadas no decurso da aprendizagem do PLE. Estas dificuldades, como se pôde constatar, são próprias da interlíngua, comuns a qualquer aluno que aprende uma LE. No plano morfossintáctico, nos desvios verificados, constam interferências da língua árabe, consequentes da diferença das estruturas sintácticas desta língua e da simplicidade do sistema verbal que dificulta a aquisição do sistema em português, mais extenso e mais complexo. No plano lexical, a interferência do árabe já não é tão perceptível, aumentando contudo a influência do francês e do espanhol, com especial interferência desta última pela sua proximidade com o português.

As diferenças existentes entre a língua árabe (língua semítica) e a portuguesa (língua românica) poderiam criar uma dificuldade maior na aquisição da segunda, no entanto os conhecimentos prévios que os alunos já adquiriram noutras línguas românicas facilita-lhes a tarefa, pois possibilita-lhes criar pontes entre o português e essas línguas. É óbvio que haverá também o problema das interferências das outras LEs na portuguesa, mas que se ultrapassa mais facilmente do que se o aluno apenas tiver competências comunicativas em árabe.

### **Referências bibliográficas**

Benyaya, Z. (2007). “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos” in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1 (2), 1-61.

Blachère, R.; Gaudetroy-Demombynes, M. (1996). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Boukous, A. (1979). “Le profil sociolinguistique du Maroc: contribution méthodologique” in *B.E.S.M.*, 140, pp. 3-31.

Boukous, A. (2008). “Le champ langagier: Diversité et stratification” in *Revue Asinag*, 1, pp.15-37.

Bourdereau, F. (2006). “Politique Linguistique, Politique Scolaire: la situation du Maroc” in *Le Français aujourd'hui*, 154, pp. 25-34.

Chekayri, A. (2006). “Diglossia or Triglossia in Morocco: Rallity and Facts” in N. Nouaouri; F. Moscoso (eds.), *Actas del primer congreso Árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 41-58.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corriente, F. (2006). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

Dogui, M. (1989). *Valor semântico y temporal de las formas verbales árabes y su equivalência en español. Pliegos de Encuentro Islamo-cristiano, 10*. Madrid: Darek-Nyumba.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ennaji, M. 2005. *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. New York: Springer.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna/ Língua Estrangeira – Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

García-Miguel, J. (2009). Esbozo gramatical da lingua árabe. *Linguas do mundo e a Tipoloxía Lingüística*. [Disponível em: <http://sys.uvigo.es/ldm/Arabe/Inicio> - última consulta em: 23 de Setembro de 2011]

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.

Kellerman, E. (1984). "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage" in A. Davies, C. Criper & A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: University, pp. 98-122.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman

Maataoui, M. (2003). Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes. *Aula Intercultural*. [Disponível em: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ninos\\_magrebies.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ninos_magrebies.pdf) - última consulta: 23 de Setembro de 2011.

Marley, D. (2005). "From Monolingualism to Multilingualism: Recent Changes in Moroccan Language Policy" in J. Cohen; K. McAlister; K. Rolstad; J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press, pp.1487-1500.

Majdi, T. (2009). "Interculturalité et aménagement linguistique au Maroc: diversité et identité culturelle" in *Synergies*, 8, pp. 149-157.

Pinto, J. (2004). "O ensino das línguas em Cabo Verde: a questão da interlíngua" in I. Duarte & J. V. Adragão (orgs.), *Actas do Encontro Regional Associação Portuguesa de Linguística. O Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: APL/ESE Setúbal (CD-ROM).

Saad, M. (2009). "Estudio contrastivo de la conjunción Y del español y WA del árabe" in *Anaquel de Estudios Árabes*, v. 2, pp. 149-163.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), pp. 209-231.